DOI: https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series19.2026.50.04
УДК 376-056.2:364

Гриньків А. П.,
кандидат філософських наук, доцент,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
ORCID: *https://orcid.org/0000-0002-1423-0101*

МІЖВІДОМЧА ТА МІЖДИСЦИПЛІНАРНА ВЗАЄМОДІЯ У СИСТЕМІ СУПРОВОДУ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

У статті проаналізовано міждисциплінарну взаємодію соціального працівника і корекційного педагога в команді психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами. Актуальність теми зумовлена стрімким зростанням кількості учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах та потребою забезпечити якісний, узгоджений супровід. Мета статті — обґрунтувати зміст, механізми та бар'єри взаємодії цієї діади й окреслити напрями її оптимізації на засадах моделі міждисциплінарної співпраці Л. Бронштейн. На основі аналізу чинної нормативно-правової бази розмежовано ролі соціального працівника як представника системи соціальних послуг і соціального педагога як педагогічного працівника закладу освіти. Показано, що діада є вузловою ланкою на «містку» між освітньою та соціальною системами, а вирішальним бар'єром її взаємодії є структурний чинник. Запропоновано напрями оптимізації, зосереджені на інституціоналізації координації супроводу та перетворенні індивідуальної програми розвитку на спільний інструмент двох систем.

Ключові слова: інклюзивне навчання; команда психолого-педагогічного супроводу; соціальний працівник; корекційний педагог; міждисциплінарна взаємодія; діти з особливими освітніми потребами.

Andrii Hrynkiv

INTERAGENCY AND INTERDISCIPLINARY COOPERATION IN THE SYSTEM OF SUPPORT FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

The article examines the interdisciplinary interaction of a social worker and a correctional (special) educator within the psychological and pedagogical support team for a child with special educational needs. The relevance of the topic is driven by the rapid growth in the number of students with special educational needs in inclusive classes of general secondary education institutions in Ukraine, which shifts the central problem from ensuring access to education toward ensuring the quality and coherence of support. The aim of the article is to substantiate the content, mechanisms and barriers of the interaction of this dyad and to outline directions for its optimization, using Laura Bronstein's model of interdisciplinary collaboration as an analytical lens. The study is theoretical and desk-based; its source base comprises current normative legal acts, official statistics of the Ministry of Education and Science of Ukraine, and Ukrainian and foreign scholarly publications. Drawing on the current regulatory framework, the author distinguishes the roles of the social worker as a representative of the social services system and the social pedagogue as a pedagogical worker of an educational institution, and shows that the widespread conflation of these terms reflects a real institutional split in the social dimension of support. Applying Bronstein's five components of collaboration to the dyad, the article demonstrates that genuine interdisciplinarity is not guaranteed by joint membership in the team

but requires the deliberate implementation of interdependence, newly created professional activities, flexibility, collective ownership of goals and reflection on process. The decisive barrier is shown to be structural. The proposed directions of optimization focus on institutionalizing the coordination of support, drawing on foreign models, and on turning the individual development programme into a genuinely shared instrument of the two systems.

Keywords: inclusive education; psychological and pedagogical support team; social worker; correctional educator; interdisciplinary interaction; children with special educational needs.

Постановка проблеми. Інклюзивне навчання за останні десятиліття перетворилося з експериментального напряму на усталену складову державної освітньої політики України, а кількість дітей з особливими освітніми потребами (далі — ООП), охоплених навчанням у закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО), стрімко зростає. За оперативними даними Міністерства освіти і науки України станом на 01 січня 2025 року, чисельність учнів з ООП в інклюзивних класах ЗЗСО за п'ять років збільшилася майже удвічі — з 25 078 осіб у 2020/2021 навчальному році до 47 610 осіб у 2024/2025 навчальному році, а кількість самих інклюзивних класів зросла з 18 681 до 33 397 [14]. Інституційну основу цього процесу утворює мережа інклюзивно-ресурсних центрів, яких станом на початок 2025 року створено 700, із яких функціонують 674. Наведена динаміка засвідчує, що інклюзія в українській школі перейшла ту межу, за якою головним питанням стає вже не забезпечення доступу дитини з ООП до освіти, а якість психолого-педагогічного супроводу, що його ця дитина отримує.

Якість супроводу, своєю чергою, критично залежить від узгодженості дій фахівців, які його здійснюють. Організаційним втіленням такого узгодження є команда психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП, склад і функції якої визначено Примірним положенням, затвердженим наказом Міністерства освіти і науки України № 609 від 08 червня 2018 року [9]. До складу цієї команди входять, зокрема, соціальний педагог та вчитель-дефектолог (корекційний педагог) як педагогічні працівники закладу освіти, тоді як спеціалісти системи соціального захисту населення й служби у справах дітей залучаються до її роботи лише за потреби.

Особливої гостроти проблемі узгодженого супроводу надають умови воєнного стану. Діти з ООП виявилися однією з найвразливіших категорій. Частина інклюзивно-ресурсних центрів опинилася на тимчасово окупованих територіях, приміщення низки з них зруйновано або пошкоджено, а травматизація, вимушене переміщення й переривання корекційно-розвиткової роботи лягають додатковим навантаженням саме на соціально орієнтовану складову супроводу [21]. Відповіддю держави на ці виклики стало схвалення Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року (розпорядження Кабінету Міністрів України № 527-р від 07 червня 2024 року) [12], яка прямо визначає міжвідомчу взаємодію та якість супроводу пріоритетними напрямами. Отже, суспільний запит на злагоджену роботу команди супроводу нині не лише не слабшає, а й посилюється.

У цьому контексті вузловою, на нашу думку, є взаємодія двох фахівців, кожен з яких репрезентує одну з названих систем, соціального працівника та корекційного педагога. Вчитель спеціальної освіти (у традиційній термінології корекційний педагог, учитель-дефектолог) є носієм діагностико-корекційної експертизи і представляє власне освітню складову супроводу, тоді як соціальний працівник забезпечує соціально-середовищний вимір доступ до ресурсів сім'ї, соціальних послуг і захисту прав дитини і належить до системи соціальних послуг, врегульованої Законом України «Про соціальні послуги» № 2671-VIII [11] та Державним стандартом соціальної послуги супроводу під час інклюзивного навчання (наказ № 718 від 23 грудня 2021 року) [5].

Показово, що навіть самі поняття «соціальний працівник» і «соціальний педагог» у фаховій літературі й освітній практиці нерідко вживаються як тотожні, хоча за чинним

законодавством це представники різних систем, із різним статусом, підпорядкуванням і стандартами діяльності. Відтак дослідження змісту, механізмів і бар'єрів міждисциплінарної взаємодії соціального працівника й корекційного педагога в команді психолого-педагогічного супроводу постає завданням, що має водночас наукове й виразно практичне значення.

Аналіз літературних джерел. Теоретико-методологічні засади корекційної педагогіки та інклюзії розроблено у працях В. Синьова, В. Бондаря, В. Засенка, М. Шеремет, А.Колупаєвої, О. Таранченко та інших учених, чимало з яких репрезентують наукову школу корекційної педагогіки Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Власне командну, міжпрофесійну взаємодію фахівців в інклюзивному закладі досліджували А. Сембрат і Н. Самойленко [13], Г. Васильєва та М. Фень [1], О. Чекан [16]. Ці розвідки доводять, що узгоджена командна робота є передумовою якісного супроводу, проте розглядають команду як ціле, без аналізу взаємодії конкретних пар фахівців усередині неї.

Роль соціально орієнтованого фахівця в інклюзії висвітлено у працях О. Мальцевої та К. Неборак [3], І. Чайки [15], І. Гудим [2]; характерно, що поняття «соціальний працівник» і «соціальний педагог» у них уживаються як синоніми, без розмежування правового статусу й відомчої належності. Теоретичним підґрунтям аналізу взаємодії слугує модель міждисциплінарної співпраці Л. Бронштейн [17], продуктивність якої для спеціальної освіти підтверджено емпіричними дослідженнями команд, що розробляють індивідуальні програми розвитку (С. Діллон та колеги) [19], та працями про роль спеціального педагога в команді (К. Сундквіст та колеги) [23]. Зарубіжний досвід координації інклюзії описує шкільний соціальний працівник Г. ван Сіттерт і Л. Вілсон [24], також координатор з особливих освітніх потреб Б. Коул, С. Макензі [18; 22].

Поза увагою дослідників, однак, залишається взаємодія «соціальний працівник – вчитель спеціальної освіти», застосування моделі Л. Бронштейн в українському контексті, розмежування ролей і механізм поєднання освітньої та соціальної складових супроводу. Що й визначило мету та завдання дослідження.

Мета статті (постановка завдань). Мета статті полягає в обґрунтуванні змісту, механізмів та бар'єрів міждисциплінарної взаємодії соціального працівника і корекційного педагога в команді психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП і на цій основі окреслити напрями її оптимізації, послуговуючись моделлю міждисциплінарної співпраці Л. Бронштейн. Спираючись на чинну нормативно-правову базу, слід розмежувати професійні ролі, статус і відомчу належність соціального працівника й корекційного педагога як учасників команди супроводу та з'ясувати, у якій площині ці ролі перетинаються. Проаналізувати взаємодію цієї діади крізь призму п'яти складників результативної співпраці за моделлю Л. Бронштейн. Виявити типові бар'єри такої взаємодії через групи чинників та окреслити напрями її оптимізації з урахуванням зарубіжного досвіду координації інклюзивного супроводу.

Матеріали і методи. Дослідження ґрунтується на аналізі відкритих джерел трьох типів та має теоретико-аналітичну основу. Першу групу становлять чинні нормативно-правові акти, що регулюють інклюзивне навчання та надання соціальних послуг в Україні, закони України «Про освіту» [10] і «Про соціальні послуги» [11], Порядок організації інклюзивного навчання [7], Примірне положення про команду психолого-педагогічного супроводу [9], Державний стандарт соціальної послуги супроводу під час інклюзивного навчання [5], а також Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року [12]. Другу групу утворюють офіційні статистичні дані Міністерства освіти і науки України та Державної наукової установи «Інститут освітньої аналітики» щодо динаміки інклюзивного навчання [14]. Третю групу становлять вітчизняні та зарубіжні наукові публікації з проблем міждисциплінарної взаємодії, командного супроводу й ролі фахівців в інклюзії.

Основним теоретичним інструментом дослідження обрано модель

міждисциплінарної співпраці Л. Бронштейн [17], застосовану як концептуальну оптику для впорядкування й інтерпретації нормативно-правового, статистичного та наукового матеріалу. У роботі використано загальнонаукові методи теоретичного аналізу та синтезу для виокремлення складників взаємодії діади; порівняльно-правовий аналіз для розмежування статусу двох фахівців у системах освіти та соціального захисту; метод систематизації й узагальнення для впорядкування нормативних і наукових джерел; компаративний аналіз для співвіднесення української практики із зарубіжними моделями координації інклюзивного супроводу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перш ніж аналізувати взаємодію соціального працівника й корекційного педагога, необхідно з'ясувати, у яких нормативно-організаційних координатах перебуває кожен із цих фахівців, адже саме відмінність цих координат і породжує проблему, якій присвячено статтю. Організаційним осередком супроводу дитини з ООП є команда психолого-педагогічного супроводу, склад і функції якої визначено Примірним положенням, затвердженим наказом Міністерства освіти і науки України № 609 від 08 червня 2018 року [9] (у чинній редакції наказу № 787 від 29 травня 2025 року [4]). Згідно з цим документом, склад команди формується з керівника закладу або його заступника, учителів, асистента вчителя, практичного психолога, соціального педагога, учителів спеціальної освіти (вчителя-дефектолога), фахівця інклюзивно-ресурсного центру, асистента учня та батьків дитини; натомість медичні працівники (зокрема клінічний психолог, лікар-психіатр) і спеціалісти системи соціального захисту населення та служби у справах дітей залучаються до роботи команди лише за потреби. Уже цей поділ на основний склад і залучених за потреби учасників окреслює межу між двома системами: педагогічні працівники закладу освіти утворюють ядро команди, а представники соціальної сфери приєднуються до неї ззовні.

Позиція корекційного педагога (вчителя-дефектолога) у цій структурі є відносно визначеною. Він входить до основного складу команди, є педагогічним працівником закладу освіти, підпорядкований його керівникові й фінансується в межах освітньої системи. Змістовим ядром його діяльності є діагностико-корекційна експертиза: спираючись на висновок інклюзивно-ресурсного центру про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини, вчитель спеціальної освіти визначає напрями корекційно-розвиткової роботи, бере участь у розробленні індивідуальної програми розвитку та безпосередньо реалізує корекційно-розвиткові заняття. Саме він є в команді носієм спеціальних знань про порушення розвитку та способи їх подолання, і в цьому сенсі його професійна роль має чітке нормативне й змістове окреслення.

Значно складнішою є ситуація із соціально орієнтованою складовою супроводу, і саме тут виявляється концептуальний вузол проблеми. Річ у тім, що соціальний вимір супроводу забезпечують два різні за статусом фахівці, яких у практиці й навіть у фаховій літературі нерідко ототожнюють. Соціальний педагог є педагогічним працівником психологічної служби системи освіти; його посада передбачена переліком посад педагогічних працівників (постанова Кабінету Міністрів України № 963 від 14 червня 2000 року) [6], а кваліфікаційні вимоги до нього визначено відповідними актами Міністерства освіти і науки України. Соціальний педагог перебуває у штаті закладу освіти, підпорядкований його керівникові й, як зазначалося, входить до основного складу команди супроводу. Другий фахівець це соціальний працівник (фахівець із соціальної роботи) належить до цілком іншої системи, системи надання соціальних послуг. Його діяльність регулюється Законом України «Про соціальні послуги» № 2671-VIII [11; 20], а стосовно інклюзії Державним стандартом соціальної послуги супроводу під час інклюзивного навчання, затвердженим наказом Міністерства соціальної політики України № 718 від 23 грудня 2021 року [5].

Механізм, передбачений цим стандартом, увиразнює відомчу межу між двома фахівцями. Соціальна послуга супроводу під час інклюзивного навчання надається не закладом освіти, а надавачем соціальних послуг; підставою для її надання за бюджетні

кошти є рішення виконавчого органу місцевої ради, ухвалене за заявою батьків із доданим висновком інклюзивно-ресурсного центру; індивідуальний план такої послуги складає фахівець із соціальної роботи (соціальний працівник) надавача, а безпосередньо надає її асистент дитини (учня), який, на відміну від асистента вчителя, не є педагогічним працівником. Відтак навколо однієї дитини діють два різні «асистенти» — асистент учителя як педагогічний працівник у штаті школи й асистент дитини як виконавець соціальної послуги від системи соціального захисту, а організовує та планує надання соціальної послуги в межах повноважень її надавача вже не соціальний педагог школи, а соціальний працівник надавача послуги. Ця обставина наочно демонструє, що соціальна робота в інклюзії інституційно роздвоєна між освітньою та соціальною системами.

З огляду на це діада «соціальний працівник – вчитель спеціальної освіти» постає як взаємодія фахівців двох різних управлінських вертикалей, яких різнить відомче підпорядкування, стандарти діяльності й навіть джерела фінансування. Команда психолого-педагогічного супроводу збирає цих фахівців навколо однієї дитини, не скасовуючи їхніх відмінностей і не встановлюючи механізму узгодження стандартів, — тому взаємодію діади не можна вважати автоматично забезпеченою самим фактом входження до команди: її потрібно свідомо вибудовувати. У цьому й полягає той «місток» між двома системами, довкола якого розгортається наш аналіз.

Показово, що в зарубіжній практиці цю проблему нерідко розв'язано вже на рівні самої посади. Як засвідчують дослідження Г. ван Сіттерт і Л. Вілсон [24], фігура шкільного соціального працівника (school social worker) поєднує в одній особі функції, які в українській системі розщеплено між соціальним педагогом закладу освіти та соціальним працівником системи соціальних послуг. Там, де в зарубіжній школі діє один фахівець із цілісною соціальною компетенцією, в українській моделі його функції розподілено між двома системами, що й робить проблему міжвідомчої координації особливо гострою саме для вітчизняної інклюзії. На потребу розмежовувати ці поняття вказують і вітчизняні дослідники, наголошуючи на відмінності соціально-педагогічного супроводу як складової освітнього процесу від соціальної послуги супроводу як елемента системи соціального захисту (І. Гудим [2]; І. Чайка [15]).

Нарешті, описана діада діє не лише в умовах інклюзивного класу. Порядок утворення та умов функціонування спеціальних класів у закладах загальної середньої освіти (наказ МОН України № 1182 від 22 серпня 2024 року, чинний з 01 вересня 2025 року) [8] закріпив ще одну організаційну форму навчання дітей з ООП, у якій так само передбачено психолого-педагогічний супровід. Це підтверджує, що взаємодія корекційного педагога й соціального працівника є наскрізною для різних форм здобуття освіти, а отже, потребує не ситуативного, а системного вибудовування.

Для того щоб оцінити якість взаємодії діади, потрібен інструмент, який розкладає загальне поняття «співпраця» на конкретні, придатні для аналізу складники. Таким інструментом і слугує модель міждисциплінарної співпраці Л. Бронштейн [17]. У теорії командної роботи прийнято розрізняти мультидисциплінарний рівень, за якого фахівці працюють паралельно, лише обмінюючись результатами, міждисциплінарний, за якого вони спільно планують і узгоджують дії, і трансдисциплінарний, за якого межі професійних ролей частково розмиваються. Команда психолого-педагогічного супроводу за задумом нормотворця є міждисциплінарним утворенням, однак на практиці, як буде показано далі, вона нерідко зісковзує до мультидисциплінарного рівня, коли кожен фахівець виконує «свою» частину супроводу відокремлено. Модель виокремлює п'ять складників результативної співпраці.

Першим складником є взаємозалежність, жоден фахівець не досягає мети супроводу самотужки. Вчитель спеціальної освіти володіє знанням про порушення розвитку, але має обмежений вплив на соціальне середовище дитини, а соціальний працівник має доступ до цього середовища й системи послуг, проте не володіє корекційно-педагогічною експертизою; оскільки розвиток дитини з ООП відбувається

одночасно в корекційному й соціально-середовищному вимірах, результат досяжний лише за взаємного опертя фахівців [19].

Другий складник – новостворені професійні активності, тобто спільні продукти, неможливі за відокремленої роботи: насамперед узгоджене використання індивідуальної програми розвитку та індивідуального плану надання соціальної послуги, що дає змогу поєднати освітні й соціальні заходи підтримки; його продуктивність залежить від здатності фахівців перекладати власне розуміння дитини мовою, придатною для дій партнера [23].

Третій складник це гнучкість, готовність частково виходити за межі своїх ролей у зонах перетину (робота з батьками, соціалізація дитини, формування інклюзивної культури); проти неї працює жорстке відомче розмежування, за якого паралельне існування асистента вчителя й асистента дитини спричиняє або дублювання функцій, або прогалини в супроводі.

Четвертий складник колективна відповідальність за цілі: цілі супроводу мають бути не сумою окремих цілей двох фахівців, а спільними цілями розвитку дитини; її головна перешкода — підзвітність кожного фахівця «угору», перед власним відомством і за власними показниками, а не спільно за результат для дитини.

П'ятий складник це рефлексія процесу, увага до того, як фахівці працюють разом; її природним місцем могли б бути засідання команди супроводу, проте існує ризик що вони зводяться до формального затвердження документів, і навіть повторювані збої у взаємодії не осмислюються.

Якщо п'ять складників, розглянутих вище, описують, якою має бути результативна взаємодія, то чотири групи чинників впливу, виокремлені Л. Бронштейн, пояснюють, чому на практиці ця взаємодія вдається або не вдається. Саме крізь ці чотири групи чинників і доцільно розглянути потенційні та системно зумовлені бар'єри.

Чинники, від яких залежить втілення цих складників, Л. Бронштейн об'єднує в чотири групи. Перша це професійна роль. Якщо роль корекційного педагога окреслена виразно, то соціальна складова, розподілена між соціальним педагогом закладу й соціальним працівником надавача, лишається розмитою, що послаблює взаємозалежність і колективну відповідальність. Друга структурні характеристики, яка є вирішальною. Належність фахівців до різних управлінських вертикалей за відсутності учасника з повноваженнями узгоджувати дії двох систем і за браком спільного механізму планування робить співпрацю залежною від ентузіазму окремих працівників, а не від сталої організаційної основи. Третя це особистісні характеристики: там, де між фахівцями складається довіра, структурні бар'єри й професійні стереотипи (сприйняття соціального працівника як «зовнішньої» щодо школи особи) частково компенсуються, а там, де довіри немає поглиблюються. Четверта – попередній досвід співпраці, який для української інклюзії лишається обмеженим через коротку історію міжвідомчої взаємодії та плинність кадрів в умовах воєнного стану.

З аналізу бар'єрів природно випливають і напрями оптимізації взаємодії діади, причому більшість із них адресована саме структурному рівню як найпроблемнішому. Насамперед ідеться про інституціалізацію функції координації інклюзивного супроводу. Зарубіжний досвід пропонує тут кілька усталених рішень. В освітніх системах Великої Британії діє координатор з особливих освітніх потреб (SENCO), ефективність якого пов'язують саме з входженням до керівної ланки закладу та з відповідальністю за міжвідомчу взаємодію [18; 20]; у південноафриканському контексті шкільний соціальний працівник виконує важливу роль у мультидисциплінарній команді інклюзивної освіти [24]; у фінській трирівневій моделі підтримки значну роль відіграє спільна відповідальність педагогів за підтримку учнів, тоді як практика co-teaching, за даними досліджень, залишається недостатньо поширеною [23]. Спільним для цих рішень є наявність фахівця або структурного механізму, наділеного повноваженнями узгоджувати внески різних учасників. Для української моделі це означає доцільність посилення ролі

координатора команди психолого-педагогічного супроводу, надання керівникові команди реальних повноважень і часу для узгодження освітньої та соціальної складових супроводу.

Дієвим напрямом є перетворення індивідуальної програми розвитку на справжній спільний інструмент двох систем, а не на формальний документ, до якого кожен фахівець додає свою частину. Якщо навколо індивідуальної програми розвитку вибудувати спільне планування, регулярні кейс-обговорення та узгоджений розподіл відповідальності, вона перетвориться на ту «новостворену професійну активність», якої, за моделлю Л. Бронштейн, і потребує результативна співпраця. Нарешті, окреслені напрями відповідають і чинному стратегічному курсу держави. Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року прямо визначає міжвідомчу взаємодію та якість супроводу пріоритетами [12], що створює сприятливу нормативну рамку для запропонованих організаційних змін.

Висновки. Аналіз взаємодії соціального працівника й корекційного педагога крізь призму моделі міждисциплінарної співпраці Л. Бронштейн дав змогу дійти таких висновків.

З'ясовано, що фахівці представляють дві різні системи, соціальних послуг та освіти, з відмінними правовим статусом, відомчим підпорядкуванням, стандартами й фінансуванням, тож поширене ототожнення понять «соціальний працівник» і «соціальний педагог» є виявом реального інституційного роздвоєння соціальної складової супроводу. Площиною поєднання їхніх ролей є розвиток дитини з ООП, що відбувається одночасно в корекційному й соціально-середовищному вимірах.

Встановлено, що справжня міждисциплінарність діади потребує втілення всіх п'яти складників співпраці за Л. Бронштейн (взаємозалежності, новостворених професійних активностей, гнучкості, колективної відповідальності та рефлексії); за їх браку команда, задумана як міждисциплінарна, зісковзує до паралельної роботи фахівців, а ключовою спільною активністю, здатною втримати діаду в міждисциплінарному режимі, є індивідуальна програма розвитку.

Показано, що вирішальним бар'єром є структурний чинник, належність фахівців до різних управлінських вертикалей за відсутності учасника з повноваженнями узгоджувати дії двох систем; тому провідні напрями оптимізації зосереджено на структурному рівні: інституціоналізація функції координації супроводу з опертям на зарубіжні моделі (SENCO, шкільний соціальний працівник, фінська трирівнева модель) та перетворення індивідуальної програми розвитку на спільний інструмент двох систем, що узгоджується з пріоритетами Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричною перевіркою сформульованих положень, вивчення реального стану взаємодії соціального працівника й корекційного педагога у практиці роботи команд психолого-педагогічного супроводу (за допомогою опитувань фахівців, аналізу конкретних випадків та експертних інтерв'ю). Окремим напрямом подальшої роботи вважаємо розроблення конкретних організаційно-нормативних механізмів координації супроводу, зокрема уточнення повноважень керівника команди щодо узгодження освітньої та соціальної складових, а також порівняльне дослідження вітчизняної й зарубіжних моделей такої координації.

Література

1. Васильєва Г. І., Фень М. В. Сутність поняття «міжпрофесійне співробітництво» в команді супроводу в умовах інклюзивного навчання. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 73. С. 95–101. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.19.

2. Гудим І. М. Технології соціально-педагогічного супроводу дітей та молоді з особливими освітніми потребами. *Вісник Національної академії педагогічних наук України.* 2025 7(2), 1–12. DOI: https://doi.org/10.37472/v.naes.2025.7222.

3. Мальцева О. В., Неборак К. А. Соціальна підтримка дітей з особливими освітніми

потребами у закладах середньої освіти України. *Вісник Приазовського державного технічного університету. Серія: Соціально-гуманітарні науки та публічне адміністрування.* 2024. Вип. 12 С. 245–260. DOI: https://doi.org/10.31498/2617-2038.2024.12.320435.

4. Про внесення змін до Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти : наказ МОН України від 29.05.2025 № 787. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/z0648-25

5. Про затвердження Державного стандарту соціальної послуги супроводу під час інклюзивного навчання : наказ МСП України від 23.12.2021 № 718. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0072-22

6. Про затвердження переліку посад педагогічних та науково-педагогічних працівників : постанова Кабінету Міністрів України від 14.06.2000 № 963. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/963-2000-п.

7. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 15.09.2021 № 957. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-п.

8. Про затвердження Порядку утворення та умов функціонування спеціальних класів у закладах загальної середньої освіти : наказ МОН України від 22.08.2024 № 1182. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1408-24.

9. Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти : наказ МОН України від 08.06.2018 № 609. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0609729-18.

10. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19.

11. Про соціальні послуги : Закон України від 17.01.2019 № 2671-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19.

12. Про схвалення Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації на 2024–2026 роки : розпорядження Кабінету Міністрів України від 07.06.2024 № 527-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-р.

13. Сембрат А. Л., Самойленко Н. І. Науково-педагогічні засади професійного співробітництва в інклюзивних навчальних закладах. Молодий вчений. 2018. № 5 (57). С. 83–86.

14. Статистичні дані щодо організації інклюзивного навчання : офіційний вебсайт / МОН України : станом на 01.01.2025. URL: https://mon.gov.ua/osvita-2/inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani.

15. Чайка І. Ю. Реалізація функцій соціальної роботи в системі інклюзивної освіти України. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2017. Вип. 3, т. 2. С. 195–199.

16. Чекан О. І., Березовська Л. І., Найда Р. Г. Організація асистування та психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії. *Педагогічна академія: наукові записки. 2026*.

17. Bronstein L. R. A Model for Interdisciplinary Collaboration. *Social Work*. 2003. Vol. 48, no. 3. P. 297–306. DOI: https://doi.org/10.1093/sw/48.3.297.

18. Cole B. A. Mission impossible? Special educational needs, inclusion and the re-conceptualisation of the role of the SENCo in England and Wales. *European Journal of Special Needs Education*. 2005. Vol. 20, no. 3. P. 287–307. DOI: https://doi.org/10.1080/08856250500156020.

19. Dillon S., Armstrong E., Goudy L., Reynolds H., Scurry S. Improving Special Education Service Delivery Through Interdisciplinary Collaboration. *TEACHING Exceptional Children*. 2021. Vol. 54, no. 1. P. 36–43. DOI: https://doi.org/10.1177/00400599211029671.

20. Hrynkiv A. Digitalization of social services: Status, challenges and prospects. Life on the cutting edge: Science.Libraries. Society: Scientific monograph. Riga, Latvia : Baltija Publishing, 2025. P. 387–408. DOI: https://doi.org/10.30525/978-9934-26-535-8-21.

21. Hrynkiv A. Social work in the context of societal transformation: the potential of cultural practices in building community resilience. Cultural and artistic practices: World and Ukrainian context : Scientific monograph. Riga, Latvia : “Baltija Publishing”, 2026. P. 48–68. DOI:

https://doi.org/10.30525/978-9934-26-691-1-3

22. Mackenzie S. A review of recent developments in the role of the SENCo in the UK. British Journal of Special Education. 2007. Vol. 34, no. 4. P. 212–218. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2007.00481.x.

23. Sundqvist C., Björk-Åman C., Ström K. The three-tiered support system and the special education teachers' role in Swedish-speaking schools in Finland. European Journal of Special Needs Education. 2019. Vol. 34, no. 5. P. 601–616. DOI: https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1572094.

24. van Sittert H., Wilson L. School Social Workers' Perceptions of Their Role within the Framework of Inclusive Education. Southern African Journal of Social Work and Social Development. 2018. Vol. 30, no. 2. DOI: https://doi.org/10.25159/2415-5829/2944.

References

1. Vasylieva, H. I., & Fen, M. V. (2024). Sutnist poniattia «mizhprofesiine spivrobitnytstvo» v komandi suprovodu v umovakh inkliuzyvnoho navchannia [The essence of the concept of "interprofessional cooperation" in the support team in the conditions of inclusive education]. Innovatsiina pedahohika, 73, 95–101. https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.19 [in Ukrainian].

2. Hudym, I. M., et al. (2025). Tekhnolohii sotsialno-pedahohichnoho suprovodu ditei ta molodi z osoblyvymy osvitnimy potrebamy [Technologies of socio-pedagogical support of children and youth with special educational needs]. Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy. https://doi.org/10.37472/v.naes.2025.7222 [in Ukrainian].

3. Maltseva, O. V., & Neborak, K. A. (2024). Sotsialna pidtrymka ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy u zakladakh serednoi osvity Ukrainy [Social support for children with special educational needs in secondary education institutions of Ukraine]. Visnyk Pryazovskoho derzhavnoho tekhnichnoho universytetu. Seriia: Sotsialno-humanitarni nauky ta publichne administruvannia, 12. https://doi.org/10.31498/2617-2038.2024.12.320435 [in Ukrainian].

4. Pro vnesennia zmin do Prymirnoho polozhennia pro komandu psykholoho-pedahohichnoho suprovodu dytyny z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v zakladi zahalnoi serednoi ta doshkilnoi osvity: nakaz M-va osvity i nauky Ukrainy № 787 (2025) [On amendments to the Model Regulation on the psychological-pedagogical support team for a child with special educational needs: Order of the MES of Ukraine No. 787]. https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/z0648-25 [in Ukrainian].

5. Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu sotsialnoi posluhy suprovodu pid chas inkliuzyvnoho navchannia: nakaz M-va sotsialnoi polityky Ukrainy № 718 (2021) [On approval of the State Standard of the social service of support during inclusive education: Order of the Ministry of Social Policy of Ukraine No. 718]. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0072-22 [in Ukrainian].

6. Pro zatverdzhennia pereliku posad pedahohichnykh ta naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv: postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy № 963 (2000) [On approval of the list of positions of pedagogical and scientific-pedagogical workers: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 963]. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/963-2000-п [in Ukrainian].

7. Pro zatverdzhennia Poriadku orhanizatsii inkliuzyvnoho navchannia u zakladakh zahalnoi serednoi osvity: postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy № 957 (2021) [On approval of the Procedure for organizing inclusive education in general secondary education institutions: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 957]. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-п [in Ukrainian].

8. Pro zatverdzhennia Poriadku utvorennia ta umov funktsionuvannia spetsialnykh klasiv u zakladakh zahalnoi serednoi osvity: nakaz M-va osvity i nauky Ukrainy № 1182 (2024) [On approval of the Procedure for the establishment and conditions of functioning of special classes in general secondary education institutions: Order of the MES of Ukraine No. 1182]. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1408-24 [in Ukrainian].

9. Pro zatverdzhennia Prymirnoho polozhennia pro komandu psykholoho-pedahohichnoho suprovodu dytyny z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v zakladi zahalnoi serednoi ta doshkilnoi osvity: nakaz M-va osvity i nauky Ukrainy № 609 (2018) [On approval of the Model Regulation on the psychological-pedagogical support team for a child with special educational needs: Order of the MES of Ukraine No. 609]. https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0609729-18 [in Ukrainian].

10. Pro osvitu: Zakon Ukrainy № 2145-VIII (2017) [On Education: Law of Ukraine No. 2145-VIII]. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 [in Ukrainian].

11. Pro sotsialni posluhy: Zakon Ukrainy № 2671-VIII (2019) [On Social Services: Law of Ukraine No. 2671-VIII]. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19 [in Ukrainian].

12. Pro skhvalennia Natsionalnoi stratehii rozvytku inkliuzyvnoho navchannia na period do 2029 roku ta zatverdzhennia operatsiinoho planu zakhodiv z yii realizatsii na 2024–2026 roky: rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy № 527-r (2024) [On approval of the National Strategy for the Development of Inclusive Education until 2029: Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 527-r]. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-p [in Ukrainian].

13. Sembrat, A. L., & Samoilenko, N. I. (2018). Naukovo-pedahohichni zasady profesiinoho spivrobitnytstva v inkliuzyvnykh navchalnykh zakladakh [Scientific and pedagogical foundations of professional cooperation in inclusive educational institutions]. Molodyi vchenyi, 5(57), 83–86 [in Ukrainian].

14. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2025). Statystychni dani shchodo orhanizatsii inkliuzyvnoho navchannia [Statistical data on the organization of inclusive education] (as of 01.01.2025). https://mon.gov.ua/osvita-2/inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani [in Ukrainian].

15. Chaika, I. Yu. (2017). Realizatsiia funktsii sotsialnoi roboty v systemi inkliuzyvnoi osvity Ukrainy [Implementation of social work functions in the system of inclusive education of Ukraine]. Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriia «Psykholohichni nauky», 3(2), 195–199 [in Ukrainian].

16. Chekan, O. I., Berezovska, L. I., & Naida, R. H. (2026). Orhanizatsiia asystuvannia ta psykholoho-pedahohichnoho suprovodu ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v umovakh inkliuzii [Organization of assistance and psychological-pedagogical support of children with special educational needs in the conditions of inclusion]. Pedahohichna akademiia: naukovi zapysky. https://doi.org/10.5281/zenodo.20841312 [in Ukrainian].

17. Bronstein, L. R. (2003). A model for interdisciplinary collaboration. Social Work, 48(3), 297–306. https://doi.org/10.1093/sw/48.3.297

18. Cole, B. A. (2005). Mission impossible? Special educational needs, inclusion and the re-conceptualisation of the role of the SENCo in England and Wales. European Journal of Special Needs Education, 20(3), 287–307. https://doi.org/10.1080/08856250500156020

19. Dillon, S., Armstrong, E., Goudy, L., Reynolds, H., & Scurry, S. (2021). Improving special education service delivery through interdisciplinary collaboration. TEACHING Exceptional Children, 54(1), 36–43. https://doi.org/10.1177/00400599211029671

20. Hrynkiv, A. (2025). Digitalization of social services: Status, challenges and prospects. In Life on the Cutting Edge:Science. Libraries. Society: Scientific Monograph (pp. 387–408). Riga, Latvia : Baltija Publishing. https://doi.org/10.30525/978-9934-26-535-8-21

21. Hrynkiv, A. (2026). Social work in the context of societal transformation: the potential of cultural practices in building community resilience. Cultural and artistic practices: World and Ukrainian context : Scientific monograph. Riga, Latvia : “Baltija Publishing”, (pp. 48–68). https://doi.org/10.30525/978-9934-26-691-1-3

22. Mackenzie, S. (2007). A review of recent developments in the role of the SENCo in the UK. British Journal of Special Education, 34(4), 212–218. https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2007.00481.x

23. Sundqvist, C., Björk-Åman, C., & Ström, K. (2019). The three-tiered support system and the special education teachers' role in Swedish-speaking schools in Finland. European Journal of Special Needs Education, 34(5), 601–616. https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1572094

24. van Sittert, H., & Wilson, L. (2018). School social workers' perceptions of their role within the framework of inclusive education. Southern African Journal of Social Work and Social Development, 30(2). https://doi.org/10.25159/2415-5829/2944

Дата першого надходження статті до видання: 18.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.10.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0